

N° 1 - JANV.-MARS  
1967

# P JOURNAL DE PSYCHOLOGIE *normale et pathologique*

FONDATEURS : P. JANET ET G. DUMAS

DIRECTEUR : I. MEYERSON

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION : J.-P. VERNANT

Y. LE GRAND. — Vision et rythmes circadiens .....	1
G. THINÈS et A. JENART. — La structure phénoménale des mouvements circulaires. I. Influence de la distance radiale et de la fixation visuelle sur la perception de la rotation et de la pivotation .....	9
PH. MAIRIEU et J. LARRUE. — Langage et personnalité dans la deuxième année .....	41
M. M. BRAUN-LAMESCH. — Remarques sur le caractère glo- bal ou analytique de la compréhension du langage chez l'enfant .....	73
ÉTUDE CRITIQUE	
A. PIMPANEAU. — Un Colloque sur l'anatomie de la mémoire .....	85

EXTRAIT

## LANGAGE ET PERSONNALITÉ DANS LA DEUXIÈME ANNÉE

---

### I. — INTRODUCTION

On constate au début de la deuxième année l'éclosion et le développement d'une série de comportements essentiels, dont on peut se demander s'ils sont indépendants ou s'ils viennent en interrelations. Ce sont : l'action instrumentale, l'exploration avide de l'espace, l'action sur soi et les jeux d'exploration de l'image spéculaire, les imitations, le simulacre (première reconstruction d'une réaction passée), le désir d'autonomie, les colères offensives, les peurs angoissées et non plus seulement attristées, la compréhension de phrases déjà complexes, les premiers mots. Ces comportements apparaissent entre 11 et 18 mois chez des enfants normaux<sup>1</sup>. On voit ce qu'il y a de commun à beaucoup d'entre eux : aux essais guidés par des réactions conditionnelles qui caractérisent les explorations de 10 mois, aux réactions circulaires de plus en plus complexes, mais toujours dirigées par les effets de l'acte, succèdent au début de la deuxième année des comportements intentionnels, marqués par l'ajustement des mouvements sur un modèle encore schématique et imprécis, modèle constitué par l'enfant lui-même au cours des essais (action instrumentale, simulacre), modèle fourni par autrui. Un moyen est adapté à un but, ou du moins on voit l'enfant tenter cette adaptation avec persévérance.

Les communications à cet âge ont la même structure : aux communications par réactions circulaires succèdent les gestes intentionnels pour amener autrui à faire une action qu'une stimulation conditionnelle a évoquée en l'enfant, et ce sont alors les simulacres. Leur importance est considérable, puisqu'ils introduisent

1. Ce travail a été réalisé avec l'aide de Mlle Laurenties, collaboratrice technique au C.N.R.S.

à la signification intentionnelle. Auparavant, on avait pu observer des appels sur le mode de la réclamation, des invitations sur le mode du sourire et du rire ; mais la réaction de l'enfant, même quand elle était soutenue, était d'origine émotionnelle. Le désir qui s'y jouait ne désignait pas explicitement, ne décrivait pas la situation désirée. Au contraire, avec le simulacre, on se trouve en présence d'une imitation différée qui renvoie à une situation réelle, et qui joue par rapport à celle-ci la fonction d'un pseudo-signe (d'un pré-symbole).

Il y a des intermédiaires nombreux entre l'expression forcée des émotions et le simulacre. Celui-ci a été préparé par plusieurs comportements interpersonnels. On peut signaler notamment :

1. L'attente de la réaction d'autrui : vers 0.7, l'enfant cesse son jeu quand il entend ses parents s'approcher ;

2. La provocation de la réaction d'autrui : vers 0.9, il émet spontanément le son *ha* (au cours de la tétée par exemple) en attendant que sa mère le répète (il refuse le biberon tant qu'elle n'a pas répondu) ; cette réaction consiste à utiliser, sous l'influence d'un stimulus conditionnel complexe (la présence de la mère, la tétée), une réaction circulaire antérieurement constituée ;

3. L'imitation de soi signifiante : à 0.10.27, D. a joué avec sa mère, qui faisait « ptt » pour qu'elle enlève les doigts de sa bouche ; trois jours après, D. étant dans la même situation, fait semblant de sucer ses doigts (elle ne fait que les élever à hauteur de la bouche), en regardant intensément sa mère et en guettant son cri ; quand elle l'entend, elle rit. Nous sommes ici aux abords du simulacre : l'inhibition de la succion indique bien l'intention d'agir sur autrui ; le geste n'est plus, comme le son *ha* vers 0.9, une réaction habituelle, il est relativement nouveau, et surtout il renvoie à une expérience définie, dont l'enfant semble avoir le souvenir : il ne s'agit pas d'un de ces gestes imités au terme d'un dressage, comme *bravo* ou *au revoir*. Il manque cependant à une telle réaction, pour être un vrai simulacre, de comporter la reproduction du geste d'autrui, tel que l'enfant voudrait le voir effectuer ;

4. Le simulacre : il est constitué après un an, quand par exemple l'enfant prend un livre et l'ouvre près de l'adulte pour que celui-ci lui raconte l'histoire. Le simulacre n'est pas le langage : reproduc-

tion symbolique du signifié, il n'est pas apte comme le signe à désigner une pluralité de réalités ; il est étroitement lié à un désir, alors que l'une des fonctions des mots est de communiquer à autrui l'adhésion de l'enfant à une désignation, exception faite pour certaines expressions comme *non*, *veux pas*, *là*, *enco* qui désignent des désirs ou des refus. Le problème se pose dès lors de savoir si le langage constitue un comportement original par rapport à la communication gestuelle, et, s'il en est ainsi, quels sont les facteurs de son développement.

Nous comparerons, dans la première partie de ce travail, les comportements d'enfants qui ont manifesté, au cours de la deuxième année, les uns un développement normal, les autres des retards de langage. Les hypothèses que nous en tirerons pourront être précisées et dans une certaine mesure vérifiées ensuite par l'étude des débuts du langage chez deux faux jumeaux, H. et G.

## II. — L'ÉVOLUTION DES STRUCTURES DU LANGAGE CHEZ CINQ ENFANTS

Les enregistrements effectués chaque mois sur des enfants de milieux, de niveaux et de caractères différents permettent de découvrir, au cours de la deuxième année, trois types principaux de communication : les *vocalisations intentionnelles*, les *imitations de dialogue*, les *mots-jugements*, parmi lesquels les noms d'une part, les verbes et les adjectifs d'autre part ont des fonctions différentes.

Les vocalisations de la première année accompagnent les activités d'exploration et les relations interpersonnelles<sup>1</sup>. Au début de la deuxième année, elles sont de plus en plus souvent émises intentionnellement, contrôlées, soit pour le plaisir de les réentendre, soit pour attirer l'attention d'autrui. Elles interviennent en réponse aux propos d'autrui, et sont utilisées comme des simulacres de mots ; ou bien elles sont dites sur un ton interrogatif, exclamatif. Il arrive qu'elles soient émises en longues séries, spontanément, dans des pseudo-discours. En voici des exemples chez les jumeaux G. et H., à 1.6 encore :

1. Vie sociale et prélangage dans la première année, *Journ. de Psychol.*, 1962, nos 1-2, p. 139-165.

G., sur les genoux de sa mère, joue tranquillement	H. dans la même situation
ne, ta te tu te na hu na te hu heu heu heu hou ta teu	heu hi a na ne mémé meu meu minet i i

Les vocalisations sont expressives, elles ne sont pas encore signifiantes. Leur fonction de communication, quand elle existe, est d'indiquer la présence d'un locuteur désireux d'attirer l'attention d'autrui, sans que soit définie une information. Leur pourcentage baisse rapidement quand l'enfant conquiert le comportement d'information.

Celui-ci apparaît d'abord au travers des imitations de dialogue. Imitations immédiates : on pose une question à l'enfant, on lui montre un objet (tu veux une pomme, regarde la pomme), il répète le mot principal, qui désigne l'objet qui l'intéresse (*pomme !*) ; cette répétition est à la fois, sur le plan de la communication, la marque d'un assentiment, d'un désir d'identification, et, sur le plan de l'information, un comportement de désignation par imitation. Imitations différées : l'enfant répond à des questions par l'emploi de mots simples (*là, veux, pas, non, oui*) relatifs en général à des désirs nets et affirmés ; ou bien ce sont des stéréotypes comme *au revoir, bravo* : H., 1.8., regarde un livre sur les genoux de sa mère ; celle-ci dit : l'avion ! *avion !* — le chien, comment il fait ? *vaou* — dis papa ! *papa*. Il ne s'agit pas encore de signes. Sans doute le mot désigne-t-il une réalité, mais il n'est pas défini, distingué des autres. Il constitue un signal utilisé à plusieurs, dont la découverte est proposée par autrui, et dont l'enfant marque à autrui qu'il est d'accord pour l'utiliser.

Les mots-jugements indiquent une prise de position spontanée de l'enfant. Elle peut être du type reconnaissance, lorsque l'enfant en présence d'un objet ou de son image l'identifie (dénominations), ou énoncer un événement, affirmer une propriété (verbe et adjectifs). Opération plus ou moins complexe. Avec les dénominations, il s'agit d'une assimilation qui vient dans le prolongement des imitations de dialogue : l'enfant indique son accord, à propos d'un objet, sur le nom à donner à l'objet, mais l'imitation différée

comporte des risques d'erreurs, un engagement de l'enfant, il s'agit bien d'un jugement. Par ailleurs l'objet est différencié d'un autre : la dénomination est un prélude à la définition.

Avec les verbes, l'enfant effectue ces deux opérations d'affirmation à autrui et de définition. Mais en outre il enregistre un changement ; il marque une différence entre ce qu'il attendait et ce qu'il constate (*cassé, y est plus*), ou entre deux objets qu'il compare.

Nous avons calculé le pourcentage des phonèmes qui peuvent être rattachés à chacune de ces trois catégories, dans chacun des enregistrements effectués chez les enfants. Le Tableau I donne les résultats obtenus de 3 mois en 3 mois chez 9 de nos sujets (les 5 premiers sont des garçons, les 4 derniers des filles).

TABLEAU I.

*Pourcentage des trois catégories de langage de 1 à 2 ans<sup>1</sup>*

mois :	vocalisations					dialogues					mots-phrases			
	12	15	18	21	24	12	15	18	21	24	15	18	21	24
F ...	100	75	68	13	3	0	25	17	40	20	0	11	44	66
E....	60	45	42	22	7	40	45	31	28	30	10	24	44	58
R ...	100	100	97	81	58	0	0	3	12	35	0	0	7	6
Ph...	100	71	70	69	37	0	29	23	25	25	0	7	6	34
L ...	100	77	84	26	36	0	17	8	28	20	4	8	41	35
M ...	100	72	79	12	18	0	27	7	41	20	0	10	41	58
B ...	100	58	50	16	30	0	30	37	66	37	12	12	10	33
T ...	100	100	72	13	8	0	0	28	49	38	0	0	38	34
A....	90	96	72	83	37	9	4	4	10	44	0	8	4	15

La comparaison des courbes obtenues à partir de ce recensement nous permet d'évaluer les progrès du langage chez les enfants. On constate que dans la totalité des cas, quoique à des âges différents, la courbe des vocalisations fait une chute rapide (v. fig. 1). Plus l'âge auquel disparaît le prélangage est précoce, plus il y a de chances que l'enfant ait un bon développement linguistique. L'ordre est le suivant pour les 9 enfants retenus : E., 2.3 ; T., 2.5 ; F., 2.6 ; B., 2.7 ; M., 2.9 ; A., 3.0 ; L., 3.0 ; R., 3.3 ; Ph., 4.6.

On peut considérer aussi l'allure de la courbe des dialogues, et

1. Quand le total des phonèmes n'atteint pas 100, c'est en raison de l'existence de phonèmes de désignation (*là, ça*) que nous n'avons pas pu situer dans les trois catégories principales.

notamment le pourcentage maximum qu'elle atteint, et l'âge à partir duquel elle tombe au-dessous de 10 % (les « dialogues » subsistent toute la vie). L'écart entre l'âge du maximum et l'âge de quasi disparition est lui aussi révélateur de la vitesse des progrès : E., 1.3-2.8 (17 m.) ; F., 1.9-2.11 (14 m.) ; B., 1.9-3.9 (24 m.) ; T., 1.9-4.0 (27 m.) ; M., 2.6-4.0. (18 m.) ; L. 2.6-3.10 (16 m.) ; A., 2.9-3.0 (3 m.) ; R., 2.0-3.9 (21 m.) ; Ph., 2.6-4.7 (25 m.). Il est souvent l'indice de problèmes affectifs réagissant sur le langage. Le maintien du dialogue indique que l'enfant ne sait pas se détacher des attitudes d'imitation et reste fixé au langage émotionnel. C'est ainsi que B. a une courbe des dialogues en dents de scie à partir de 2.9 ; elle traverse une période de crise en raison des départs de son père pour l'hôpital, de ses retours, de sa mort. Chez T., la naissance d'une sœur provoque des conflits. Par contre, chez A., la chute brutale des dialogues, tombant en 3 mois de 50 % à 10 %, est l'indice d'un dépassement de la crise due à la naissance d'un frère et d'un développement du langage qui devient excellent après 2.6.

Un troisième renseignement fourni par les courbes concerne la relation entre le développement des noms et celui des verbes. On peut en particulier considérer l'âge d'apparition des uns et des autres, l'âge auquel la courbe des verbes dépasse celle des noms employés seuls, l'âge auquel la courbe des noms seuls descend au-dessous de 10 % (voir le Tableau II).

TABLEAU II  
*Développement des noms et des verbes*

Enfants :	E	F	B	M	L	T	A	R	Ph
1. Avènement des noms .	1.2	1.4	1.4	1.4	1.4	1.7	1.6	1.9	1.6
2. Avènement des verbes	1.8	1.4	1.4	2.3	1.9	2.3	2.0	1.9	2.9
3. La courbe des verbes coupe celle des noms .	2.3	2.6	2.1	3.1	3.1	2.10	2.9	3.9	4.7
4. Moins de 10 % de noms employés seuls . . . . .	4.0	3.0	3.9	3.11	4.0	4.0	3.6	5.0	
3-1 (en mois) . . . . .	13	14	9	21	21	15	15	24	37

Il ne suffit pas de considérer l'avènement des mots-phrases. Il faut aussi examiner l'usage qu'en fait le sujet. Beaucoup de noms

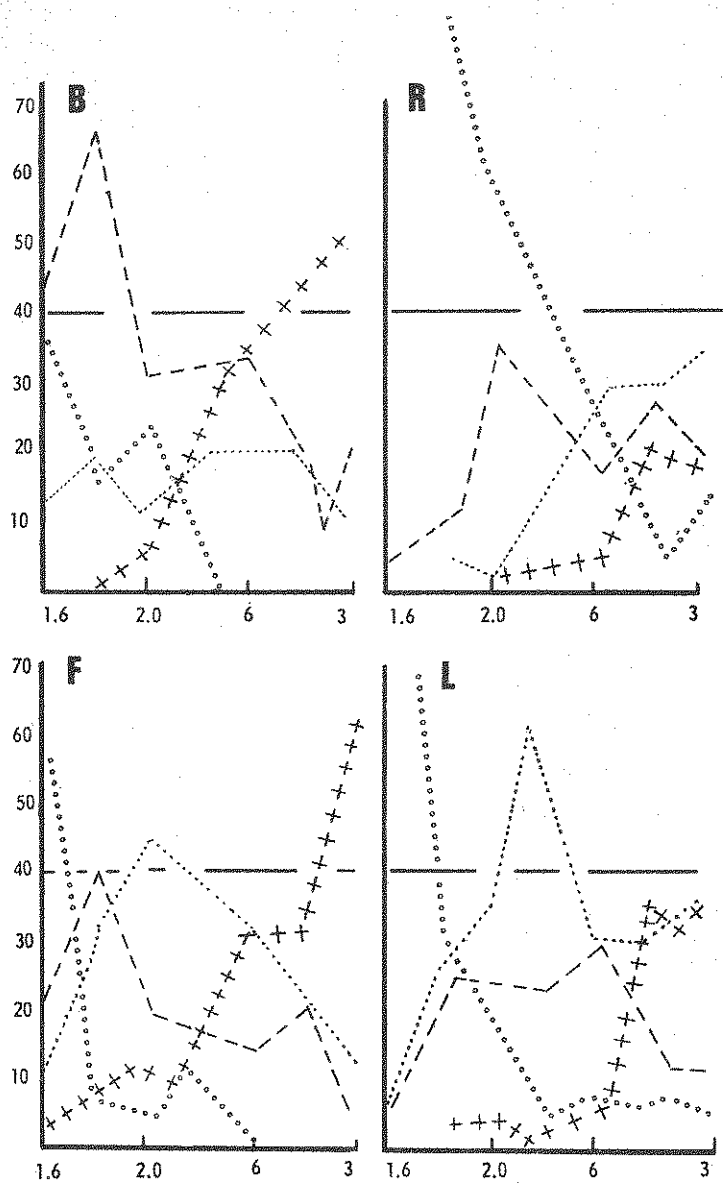


Fig. 1. — Types de langage de 1.6 à 3.0. . . . . : vocalisations; — — — : « dialogues »; . . . . : dénominations; + + + + : verbes.



sont employés au cours de la réaction de reconnaissance, ils indiquent l'aspect social de celle-ci. C'est un comportement supérieur au dialogue, puisqu'il apporte une information et témoigne de l'intention de manifester un savoir. Mais il est inférieur à l'emploi du verbe, par lequel l'enfant fait connaître un changement dans la situation, définissant ainsi soit son intervention personnelle, soit l'événement digne d'être noté. L'écart entre l'avènement des premiers mots et le moment où la courbe des verbes rencontre celle des dénominations renseigne sur la vitesse des progrès verbaux.

Ces remarques nous amènent à poser le problème des origines du retard linguistique. Doit-on le mettre en relation avec le développement moteur et avec la coordination sensori-motrice ? Est-il favorisé par l'émotivité ? Ou par une éducation peu soucieuse de donner à l'enfant un rôle d'interlocuteur, de lui confier des tâches au cours desquelles il apprenne à contrôler ses gestes, à analyser le milieu ? Trois questions peuvent être posées ici :

1° Quels sont les facteurs de la disparition des vocalisations ? Pourquoi est-elle beaucoup plus tardive chez certains de nos sujets ?

2° Quels sont les facteurs du déclin des dialogues et pourquoi se maintiennent-ils plus longtemps chez certains sujets ?

3° Quels sont les facteurs des progrès des verbes ?

Nous partirons de la description du langage chez F., pour lui comparer des enfants présentant des insuffisances diverses.

F. est le 6<sup>e</sup> enfant d'une famille de cultivateurs, âgés de 40 ans environ ; quand il a 16 mois naît un 7<sup>e</sup> enfant. Son quotient de développement au test de Brunet-Lézine est de 112 à 1 an, 103 à 1.6, 106 à 2.0, 101 à 2.6, 109 à 3.0. Il est légèrement en retard pour la marche (marche seul à 1.3.15). Les imitations simples, exigeant une bonne coordination oculomotrice, sont accomplies dès un an (ex. : gribouiller, montrer du doigt). Des imitations plus complexes, comportant des transferts imaginatifs (une chaise transformée en auto), existent à 1.5, et la passion pour les jeux de fiction est installée à 1.6.

La vie sociale de l'enfant est active dans cette famille nombreuse. L'éducation y est du type libéral caractéristique de la petite paysannerie : les enfants évoluent selon leurs intérêts, sont étroitement mêlés à la vie de la ferme. La famille est stimulante : le père s'occupe des jeunes enfants, il « adore » F. « On fait attention à tout ce qu'il dit, il se prend pour le centre de l'univers » : cette remarque de la mère, lorsqu'il a 1.7, explique le développement des attitudes de personnage chez cet enfant, qui se

traduisent d'une part dans les imitations d'actes utilitaires, d'autre part dans des réactions qui sous-tendent le développement des dialogues, importants entre 1.6 et 2 ans : appels et interpellations (25 % des phénomènes à 1.3, 20 % à 1.5 et à 1.7, 10 % à 1.10) ; répétitions des mots entendus, visant à se faire reconnaître par autrui ; pseudo-généralisations, fréquences vers 1.7 (ex. : *bonbon* = grain de raisin, *concan* = canard pour toute image d'oiseau).

Dans cette période, on note enfin des colères, fortes surtout après 1.5, pour faire reconnaître ses désirs, et une jalousie tenace à l'égard de sa sœur cadette : indices de l'affirmation du moi.

Le bon développement du langage chez F. paraît dépendre de la conjonction d'une croissance sensorielle et motrice normale et d'un climat social doublement favorable aux attitudes du locuteur : 1° il invite l'enfant à imiter l'utilisation des instruments et lui en révèle le sens, l'incite aux jeux organisés aux dépens des jeux moteurs purs ; 2° il fait de l'enfant un centre d'attention, le valorise, et lui permet d'intérioriser cette valorisation ; la remarque de la mère rend compte de l'attitude de confiance de F. dans tous ses propos ; il a des choses à dire, et il les dit avec joie parce qu'il les a découvertes lui-même.

La chute des vocalisations entraînée par l'augmentation conjointe des dialogues et des mots (dénominations surtout), de 1.6 à 1.9, nous paraît pouvoir être mise en relation avec le développement des imitations complexes, *signifiantes*, et avec le désir de s'affirmer en s'identifiant au père et aux frères aînés, tout en marquant son originalité. Le développement des verbes, net seulement après 2 ans, est en relation avec les progrès de ses initiatives.

Comparons à F. deux jumeaux, L. et M.

L. appartient lui aussi à une famille de petits cultivateurs. Il a deux frères aînés et une sœur jumelle M. Il est en retard sur F., les vocalisations sont plus nombreuses dans la deuxième année, les dialogues sont moins développés avant 2 ans, et si à 2 ans ils atteignent le même niveau, c'est que les dénominations sont à 35 %, contre 44 % chez E., et les verbes à 3 % contre 12 %. Son QD au Brunet-Lézine est dans la 2<sup>e</sup> année un peu inférieur à la moyenne (95 environ).

Les différences principales ne sont pas à chercher sur les plans sensoriel et moteur. L. a marché avant F., et à 18 mois n'est pas en retard sur le plan de la coordination oculomotrice. C'est sans doute sur le plan éducatif que se marquent les différences.

Certes, L. et M. sont très choyés. Mais plusieurs facteurs empêchent l'éducation d'être stimulante. C'est d'abord la pauvreté de la ferme, isolée

de tout habitat. Le travail y est dur, pour la mère notamment, qui est obligée d'amener les enfants aux champs avec elle. Aux questions à la mère : vous efforcez-vous de donner le sens de l'ordre, une vie régulière, de la persévérance, le souci de la propreté ? les réponses sont négatives (alors qu'elles sont positives chez celle de F.). Et de même pour les questions : faites-vous parler l'enfant, le poussez-vous à imiter, à devenir indépendant, êtes-vous attentive à ses progrès ?

Les jumeaux vivent seuls la plus grande partie du jour. Le sens du personnage n'existe pas avant 1.8 ou 1.9. Les dialogues chez eux n'atteignent pas un pourcentage élevé (surtout chez L.) ; il n'y a pas de répétition immédiate ; il n'y a pas non plus de généralisation. C'est qu'ils n'ont pas à attirer l'attention sur eux. La gémellité d'ailleurs les coupe un peu de la vie sociale. Quelques faits sont à relever au cours de la deuxième année :

1° M. est légèrement en avance sur L. C'est dû peut-être à un meilleur développement posturo-moteur : M. a marché à 0.11.15, L. à 1.2.15 seulement. Mais on constate chez elle aussi plus de colères et de jalousie. Les jeux de fiction (avec une poupée) ont commencé chez elle à 1.5, alors qu'ils ne se développent qu'à 1.7-1.8 chez son frère. M. est préférée par le père, qui s'amuse avec elle dès son retour du travail, alors que L. joue surtout avec un frère aîné à des jeux moteurs. Les attitudes du personnage paraissent plus précoces chez M.

2° Chez les deux enfants, les mots apparaissent lorsqu'ils ont atteint le niveau de la représentation par images : il y a, comme chez F., une coïncidence remarquable entre les premières fictions et les premières assimilations, formant phrase interprétative : p. ex. L. 1.9 montre des vaches sur une image et dit : *meu meu Gaillac* (Gaillac est un voisin qui a des vaches noires et blanches comme celles de l'image, alors que celles de L. sont brunes).

3° C'est dans la même période que L. et M. prennent autrui à témoin et l'invitent à regarder les choses intéressantes (*tu vois ? regarde !*).

4° Les verbes apparaissent à partir du moment où l'enfant accomplit des activités quelque peu complexes. Il faut attendre 2.7 pour trouver un pourcentage important de verbes ; jusqu'à cet âge, les actions ne sont pas organisées et représentées. La comparaison avec F. suggère que ce retard est dû à l'absence d'initiative dans les activités. Tandis que F. est invité à se mêler aux comportements d'une fratrie nombreuse et entreprenante, M. et L. sont plutôt considérés comme des jouets par leurs frères, et leurs parents n'ont pas le temps de les entraîner à des activités complexes. L. à 2.7 encore n'en a pas le goût, il est instable, et M. passe par une phase de repli sur soi. Les conflits entre eux sont assez fréquents.

Un complexe de facteurs, échelonnés au cours de leur croissance, semble à l'origine du retard du langage des deux enfants : pour L. une croissance posturale lente, qui le prive d'initiatives au départ ; pour tous deux une éducation qui ne favorise pas une identification active aboutissant à l'imitation d'actes complexes ; un certain retard, en conséquence, dans les jeux de fiction, qui n'acquièrent

pas beaucoup de consistance, et que concurrencent des activités élémentaires dans la cour de la ferme (courir, attraper les animaux, les bercer) ; une vie sociale pauvre, le manque d'exemples et de modèles ; leur exil dans la gémellité, qui les prive de dialogues avec les grandes personnes ; peut-être aussi le bilinguisme des parents, qui parlent souvent gascon entre eux (mais non avec les enfants).

Le cas de R. confirme le rôle de ces facteurs et met en évidence l'importance des activités organisées.

Le retard linguistique de R. se caractérise : 1° par la lenteur de la chute des vocalisations, disparues à 3.3 (F. : 2.6) ; 2° par l'apparition tardive des mots : 3 % de noms à 2.0 (F. : 44 %), 1 % de verbes (F. : 13 %) ; 3° par l'importance des dialogues : apparus à 1.6 (F. : 1.2), ils atteignent leur maximum, 35 %, à 2.0 (F. : 40 % à 1.9), et ne tombent à moins de 10 % qu'à 3.9 (F. : 2.11) (intervalle entre le maximum et 10 % : 21 mois chez R., 14 mois chez F.) ; on notera que les noms atteignent leur maximum, 44 %, à 3.3 (F. : 44 % à 2.0) et que les verbes dépassent les noms à 3.9 (F. : 2.6).

D'un point de vue qualitatif, les enregistrements, vers 2 ans, témoignent de la prépondérance du langage émotionnel sur la communication intentionnelle. En voici un exemple :

Sa mère lui demande de ranger les cubes,	rit : <i>hé hé ta ta... heu, atan</i>
remet les cubes dans le sac ;	<i>teu... teu...</i>
dit, chaque fois qu'il range un cube :	<i>teu... teu... teu...</i>
crie joyeux :	<i>a o oua a oua oua, a a</i>
babille :	<i>papa, teu, né</i>
essaye d'encastrer des éléments, échoue,	
est mécontent :	<i>ha ha non</i>
réussit :	<i>ha ha ha</i>
sa mère part (s'agit-il d'une salutation ?) :	<i>papa aieu (adieu ?) tété a pa</i>

Au Brunet-Lézine, R. a de 1 à 3 ans des résultats qui oscillent entre 80 et 90. Ses échecs se situent sur le plan de la coordination oculomotrice et du langage. L'observation de son comportement montre une motricité désordonnée, impulsive. Il aime les jeux impétueux, au cours desquels les jouets de fiction ne servent que de prétexte à une grande dépense d'énergie. En général, il donne l'impression d'un garçon actif et très joyeux. Quand on lui résiste, dès avant un an et de plus en plus, ses colères sont violentes. Les imitations élémentaires (user de la brosse, de la timbale, de la cuiller, se savonner) apparaissent entre 1.2 et 1.4. A 1.8, les jeux de fiction sont

installés, orientés avant tout vers la motricité (par exemple, il sort les tasses du buffet et les aligne pour faire un train). A 2.0, il fait des simulacres (apporte le pain et le couteau pour être servi). Mais il ne remplit pas un rôle dans ces jeux avant 2.6, et on constate que ce n'est qu'à cet âge qu'il commence à s'intéresser aux images.

C'est l'âge aussi où les vocalisations entrent franchement en déclin, les dénominations atteignant 27 % et les verbes près de 5 %. Quel que soit l'âge, il semble bien exister un rapport constant entre les comportements du niveau des fictions et le besoin de communiquer à l'aide de mots. La conscience du symbole est autre chose que l'imitation du début de la deuxième année : elle consiste à effectuer un transfert de soi en autrui, et il semble normal que le langage s'en trouve facilité, puisque la parole suppose un transfert en l'interlocuteur. Tant qu'elle n'est pas installée, les dialogues l'emportent chez R. (35 % à 2.0, 17 % à 2.6, 27 % à 2.9, 19 % à 3.0, à 3.3 et encore à 3.9, alors qu'ils sont chez F. à 20 % à 2.0, à 15 % à 2.6 et 20 % à 2.9 ; 4 % à 3.0).

La liaison chez R. entre les échecs de la coordination oculo-motrice et du langage au Brunet-Lézine fait penser à des facteurs constitutionnels, au rôle de la motricité exubérante et de l'émotivité. Mais il faut aussi incriminer les facteurs sociaux de la personnalité. R. manque de modèles, bien qu'il jouisse en apparence de bonnes conditions de vie. Il aime beaucoup son père, mais le voit peu. Sa mère, intelligente et cultivée, réfléchit à l'éducation de ses enfants, mais vise l'ordre et la régularité plus que l'initiative et l'indépendance ; par souci de ne pas « forcer » l'enfant, elle ne cherche pas à le faire parler, ne lui fournit presque pas de jouets. Le frère (7 ans) joue avec lui surtout à des jeux moteurs. L'enfant est inattentif aux ordres, ne termine pas les tâches. Ce n'est qu'après 2.5 qu'il parvient — en partie, sans doute, grâce aux progrès du langage constitué dans les dialogues — à discipliner ses activités, à jouer un rôle (p. ex., à 2.9, celui de l'élève dans un jeu avec sa sœur). Cette organisation des conduites lui permet d'accéder, vers 3 ans, à une structure de langage qui présente quelque analogie avec celui de F. à 2.3 (vocalisations 5 %, dialogues 20 %, dénominations 35 %, verbes 15 % chez les deux enfants).

Nous retiendrons enfin le cas de B. pour son rythme désordonné. Les vocalisations, de 91 % à 1 an, tombent à 55 % à 1.6, à 15 % à 1.9, et, après être remontées à 20 % à 2 ans, disparaissent à 2.5, comme chez F. Les dialogues ont commencé plus tôt que chez F. et leur taux à 1.9 est de 65 % (F. : 40 %) ; mais leur évolution est irrégulière, leur chute lente. Les noms sont à 12 % dès 1.6 (F. : 9 %), s'élèvent à 18 % à 1.9 (F. : 32 %),

et oscillent autour de 20 jusqu'à 3.6. Les verbes montent régulièrement, de 1.9 à 3.0, jusqu'à 50 % (F. : 37 % à 3.0).

Le QD est de 120 à 1 an, de 106 à 1.6 et 2.0, de 90 à 2.6. Le développement posturo-moteur est bon, elle marche seule à 0.10. Les imitations affectent dès 1.6 l'allure de fictions combinatrices. Il semble normal que, dans ces conditions, B. ait un bon langage, à certains égards. Pourtant on y relève des insuffisances : les dialogues anormalement élevés dans la deuxième année et lents à décroître, les dénominations en conséquence assez mal représentées et évoluant de façon irrégulière. La croissance des verbes est bonne, du moins jusqu'à 3 ans.

Ces quelques anomalies, comme la chute du QD, ne peuvent être mises au compte de facteurs constitutionnels. Ce sont les rapports interpersonnels dans la famille qui sont en cause. B. est la troisième enfant d'une famille de petits employés de moins de 30 ans. Le père est en congé de maladie de longue durée, la mère travaille au foyer. La sœur a 3 ans de plus qu'elle, le garçon 1 an et 8 mois. Les bons débuts de B. sont dus à l'éducation stimulante qu'elle reçoit. La mère joue avec elle, le père, auquel elle est très attachée, lui raconte des histoires, le frère et la sœur se font imiter dans leurs gestes et leur langage. Mais on voit apparaître au cours de la deuxième année des réactions émotionnelles qui peuvent expliquer les reculs. B. a des caprices, jalouse ses frères, pleure jusqu'à ce qu'on lui cède l'objet convoité. Les appels élevés proviennent du désir qu'on s'occupe d'elle ; elle se préoccupe moins de l'objet désiré que d'attirer l'attention. Le père fait de temps à autre un séjour en clinique : à 1.9 par exemple. On constate alors une crise, qui se traduit par l'augmentation du prélangage émotionnel et des dialogues.

Une attitude caractéristique se constitue, faite d'angoisse, du désir de s'affirmer, de se faire remarquer, de faire céder autrui. Elle favorise le langage émotionnel. Elle est en conflit avec la richesse des activités, qui exigent pour s'exprimer et s'organiser un langage souple et riche.

Les observations qui précèdent indiquent la pluralité des facteurs du développement linguistique :

1. Un développement posturo-moteur rapide traduit un progrès de la maturation qui a souvent son équivalent sur le plan des mécanismes physiologiques du langage. Et surtout il est la condition d'initiatives diversifiées, qui libèrent l'enfant des satisfactions proprioceptives et l'orientent vers les combinaisons actives de mouvements, favorables à l'éclosion du langage.

2. Le contrôle perceptif des mouvements par leurs résultats, dans l'intelligence pratique (encastrement), dans les imitations intentionnelles, dans les constructions, développe la maîtrise du milieu et corrélativement celle du corps propre. L'enfant surmonte l'impulsivité aussi bien que l'apathie. Ce contrôle constitue une

préparation générale aux activités verbales, qui exigent elles aussi l'attention aux gestes phonatoires et à ses effets sociaux.

3. Un entraînement aux divers types d'action intentionnelle sur autrui, l'expérience de l'action par information et de sa supériorité sur l'action purement émotionnelle, la conscience que celle-ci provoque la fermeture d'autrui favorisent le désir de la parole.

4. Le développement de l'imitation est capital : *a)* l'imitation des gestes élémentaires a son correspondant dans les imitations de dialogues ; *b)* l'imitation des comportements pratiques et les analyses qu'elle exige favorisent la découverte des verbes, des adjectifs ; *c)* l'imitation des rôles, dans les fictions, marque une affirmation par identification, elle renforce la tendance au transfert en autrui, suscite une attitude de personnage sans laquelle la parole serait impossible.

5. Le climat de relations interpersonnelles oriente vers l'annonce à autrui d'événements vécus : présence d'un adulte attentif, locuteur affectueux et stimulant, auquel l'enfant puisse se confier ; alternance des incitations de plusieurs personnes, chacune apportant ses sollicitations, père, mère, frères ou camarades, modèles d'actions et de paroles ; liberté (une certaine liberté) laissée à l'enfant dans ses entreprises, telle que ses inventions lui donnent le désir de se dire à autrui ; climat affectif qui évite la fixation à une seule personne, l'angoisse, la jalousie et l'opposition aux principaux locuteurs.

Les retards de langage proviennent de carences diversement dosées dans plusieurs de ces domaines. Ainsi, chez L. on trouve des déficiences en 2, 3, 4 *c*, 5 ; chez R. en 1, 2, 3, 4 *b*, 5 ; chez B. en 3, 5.

Mais il ne suffit pas de constater l'influence de ces facteurs, il faut aussi examiner les modes d'interactions qui existent entre eux. Le langage ne consiste pas en mécanismes phonatoires, en associations sémantiques, en habitudes syntaxiques, etc., séparés, qui se constitueraient grâce à la conjonction d'une pluralité de facteurs agissant côte à côte. Il est une conduite, qui met en jeu des mécanismes physiologiques parce qu'elle fait jouer des relations interpersonnelles, elles-mêmes favorisées par la situation active de l'enfant dans un milieu de techniques imitées. Il consiste en l'adaptation réciproque d'institutions — linguistiques notamment,

mais pratiques et sociales aussi — et de structures psychophysiologiques en partie héréditaires, en partie constituées au cours de la première année. Ce processus d'adaptation, bien que souple, doit obéir à certaines lois. Nous voudrions examiner de plus près sa nature au travers de l'étude comparée de deux jumeaux.

### III. — FACTEURS CONSTITUTIONNELS ET FACTEURS SOCIAUX DES PROGRÈS DU LANGAGE CHEZ DEUX JUMEAUX

Henri et Georges sont fils d'un scientifique et d'une musicienne, et ont un frère de 16 mois plus âgé. A la naissance, H. pèse 3,5 kg et G. 2,6 kg. Cette différence s'accroît avec le temps, et déjà dans les deux premières années alors que G. mange souvent plus. On observe de nombreuses différences morphologiques : forme du crâne, des dents, des mains. Les dents poussent plus vite chez H. Il est plus souvent malade ; il est en retard de 3 mois sur G. au point de vue de la station debout et de la marche. Des différences profondes étant manifestes sur les plans de la motricité, de la coordination oculomotrice, des imitations, des comportements sociaux et du langage, on est conduit à l'hypothèse d'un déterminisme constitutionnel. Les tentatives des parents, du type apprentissage par dressage, pour permettre à H. de rattraper son retard psychologique n'ont pas réussi. On ne peut cependant pas se borner à constater ce déterminisme global. Les différences entre ces jumeaux permettent de définir la construction du réseau de comportements qui sous-tend, chez l'un un développement linguistique à peine inférieur à celui de E., chez l'autre un retard analogue à celui de R.

1. *Avant un an : les origines affectives et motrices de la communication.* — Déjà les vocalisations enregistrées dans la première année diffèrent chez les deux enfants. A 2 mois, H. émet seulement des *hé, ha, heu, pre, veu* ; G. émet en outre des séries de *pa, la, la, pta, cre*. A 10 mois, H. n'imité aucun son, alors que G. imite *ta, ta, pa, pa, ma ma*. A 12 mois, G. intègre quelques mots aux tours qu'il imite (*appe* pour *frappe* au jeu de *frappe petites mains*) ; H. n'imité rien.

Cette supériorité de G. peut être mise en relation avec certains aspects des réactions émotionnelles et motrices.



## H

0.6 : doux, calme ; a peur lors d'un changement brusque (bruit soudain, sons du violon) ; a peur des étrangers ; sourit à 2 mois, ne rit pas ;  
 0.8 : passe des jours sans pleurer, n'a plus peur des étrangers, pleure quand il est dépaysé ; rit très peu ;

0.10 : caresse le visage de ses parents : a un regard affectueux ; commence à rire ;

1.0 : calme ; la joie s'exprime par petits cris ; très attaché à sa mère, la préfère aux autres personnes ; toujours craintif en face du nouveau.

## G

rit dès qu'il voit un visage ; n'a peur de rien ; sourit à 1 mois ; rit aux éclats quand il voit le frère aîné ;

plus impatient que H. ; pleure pour être levé, quand il voit partir quelqu'un ; est ravi de tout changement ; rit beaucoup ;

s'excite vite, pleure beaucoup plus, réclame plus de choses ; très sociable, mais refuse d'être pris ; toujours intéressé, curieux, explorateur.

Les différences sur le plan des émotions nous paraissent commander les différences dans les réactions au milieu.

## H

0.8 : bouge peu, mâchonne les jouets, suce son pouce droit en caressant sa main droite avec la gauche ;

0.10 : suce les objets qu'il attrape, quand il les perd, se borne à grogner ; reste longtemps assis, se tournant vers les objets qui l'intéressent ;

1.0 : ne se déplace pas ;

fait du bruit avec ses lèvres, s'amuse avec sa salive, s'écoute crier ; dans les bras de l'adulte, ne cherche qu'à explorer son visage ; ne fait aucun tour et ne provoque pas le jeu.

## G

dans le parc, tourne sur lui-même, allongé ; saisit les objets à sa portée ; ne suce pas son pouce ; regarde ses mains ;

tape avec les objets qu'il attrape, les lance à terre en les suivant du regard ; ne supporte pas de rester dans la même position, cherche à ramper ;

se déplace en rampant, se met debout en s'accrochant aux meubles ;

fait bouger les objets, dans les bras d'un adulte, cherche à atteindre les gravures qui sont au mur ; a appris à faire bonjour, « à se cacher » en mettant la main devant les yeux.

L'émotivité passive, atténuée, de H., sa peur en présence d'étrangers et des changements l'enferment en des réactions motrices modérées ; il a besoin de se trouver dans un milieu familial. Il aime être pris par la mère ; celle-ci lui reconnaît des attitudes de « tendre, sentimental », et lui répond en conséquence. L'hyper-tonicité de G. favorise les désirs, l'impatience, les rires, les réclamations. La mère le définit à 0.8 : « enjoué, sociable, rusé ; fait semblant de pleurer en observant la réaction du coin de l'œil ».

Toutes ces observations mettent en évidence l'influence de la tonicité et de l'émotivité sur la structure des réactions aux objets. Celles-ci n'obéissent pas seulement aux lois de la maturation, ou aux processus de conditionnement, dont le rôle est incontestable. Elles dépendent doublement de la nature des réactions affectives qu'éveille l'action sur le milieu. Cette action en premier lieu est une action sur soi ; elle comporte effort, tension, exploration de ses propres capacités ; elle n'est possible que dans la mesure où l'enfant cherche à dépenser ses potentialités ; ce n'est pas le cas de H., dont la croissance semble absorber l'énergie et qui se consacre pendant de longs moments à une sorte de rêverie. L'action sur les objets d'autre part semble favorisée par le plaisir que procurent à l'enfant les variations du spectacle externe, les réactions circulaires et leurs effets un peu imprévus, les situations nouvelles : le mouvement est alors commandé par le désir du changement. Il en est ainsi pour G. Mais H. ne se trouve bien qu'en un milieu stable, et se plaît davantage aux spectacles « intérieurs », à la succion du pousse-pousse ou des objets, aux jeux avec ses lèvres.

Or, cette différence dans les réactions aux choses a une répercussion dans l'action sur les personnes : G. apprend d'une part à diriger ses mouvements, et il en résulte les imitations gestuelles, les tours, dont les imitations vocales constituent un aspect ; et d'autre part il constate que certains de ses actes sur les choses, spontanés ou imités, infléchissent les réactions des autres, provoquent leur joie qui se répercute en la sienne. Il s'ouvre ainsi doublement au dialogue ; tandis que H. se satisfait d'explorer les visages et d'être enveloppé d'affection par sa mère, G. s'affirme devant autrui comme susceptible de l'intéresser par ses initiatives. Il acquiert ainsi l'attitude de celui qui a quelque chose à révéler ;

H. exprime surtout son besoin de protection. Dans une certaine mesure, la famille encourage ces deux attitudes opposées, le père et le frère celle de G., la mère celle de H.

2. *Au cours de la deuxième année : changements affectifs et de langage.* — On voit se produire dans cette période quelques variations dans les réactions émotionnelles. H., à la fin de l'année notamment, sort de l'humeur calme qu'il avait manifestée depuis sa naissance, a des colères et devient indépendant, ce qui correspond à une période de progrès dans le langage. G. manifeste une vive affection pour les personnes ; mais le fond reste assez stable.

H	G
commence vraiment à imiter vers 1.8 ; mais déforme beaucoup les mots et substitue souvent aux mots qu'on lui propose des sonorités quelconques ;	assemble deux mots à 1.8 : <i>ami maman, aurevoir papa</i> ; un tournant important se situe vers 1.9, avec l'apparition de jugements (participes passés, adjectifs, quelques verbes) ; aime parler, disant au revoir à tous les objets ;
les jugements apparaissent à 2.4 (niveau de 6 à 1.9) : <i>attrapé, veux voir, bon...</i> , les mots sont très déformés ;	l'avènement de phrases de 3 ou 4 mots se place à 2 ans : <i>auto papa partie, sucette y en a plus, moi j'ai pas peur chien</i> ;
à 2.4, pose la question <i>là ?</i> (qu'est-ce que c'est, ou donne moi ça) ; la question <i>ça ?</i> à 2.6 ;	pose des questions vers 2.3 : <i>tu fais là hé, maman ? où tu, maman ? qu'est-ce c'est là ?</i>
à 2.6, apparaissent les infinitifs ; mais seule la dernière syllabe est accentuée ( <i>vrir</i> pour ouvrir, <i>mé</i> pour fermer) ; la mère a l'impression qu'il a peur de parler, il parle très bas, par monosyllabes, il faut l'encourager.	à 2.6, on trouve des phrases avec complément d'objet et complément circonstanciel : <i>ai arrangé vélo avec le marteau, monsieur met dans la bouche le téléphone, qu'est-ce qu'il fait encore l'ogre ?</i>

L'avènement d'une nouvelle structure du langage vient au terme d'un conflit, exige que soient surmontées certaines attitudes « infantiles ». Il est caractéristique de ce point de vue que chaque progrès de H. survienne dans un contexte de comportements sensori-moteurs et interpersonnels qui se rapprochent de ceux que manifestait G. lorsque, quelques mois plus tôt, il avait accédé au même palier.

Le Tableau III indique comment évolue le langage de nos deux jumeaux ; les observations qui suivent précisent ce développement.

TABLEAU III  
*Pourcentage des divers types de langage chez les jumeaux H et G*

âges	H				G			
	vocal.	imit. dial.	dénom.	jug. verb. adj.	vocal.	imit. dial.	dénom.	jug. verb. adj.
1.6 ....	85	15	0	0	45	30	25	0
1.8 ....	70	30	0	0	25	50	25	0
2.0 ....	17	50	33	0	3	64	8	25
2.4 ....	10	25	45	20	0	8	50	42

1° *L'accès aux imitations du dialogue.* — Il se produit vers 1.3 chez G., vers 1.8 chez H. A 1.3, G. marche seul, grimpe sur les sièges et en descend. Il est « téméraire ». Il joue seul, calmement. Il est exigeant, tolère mal les interdictions, se débat en présence des étrangers, est jaloux de son frère et crie quand ses parents s'occupent de H. avant de s'occuper de lui. Il est confus lorsqu'on lui montre des langes qu'il a salis. C'est l'âge où il prononce quelques mots en les accompagnant d'un simulacre : il dit *apeau* ! en tapant sur sa tête, pour montrer qu'il veut sortir.

Juqu'à 1.5, H. ne manifeste aucune de ces réactions. Il ne marche qu'à quatre pattes, il est patient et, à l'opposé de son frère, accepte de rester dans le parc. Il admet les étrangers, il ne fait aucun simulacre. Or, vers 1.6, *lorsqu'il a appris à marcher*, il devient à son tour téméraire, curieux, autoritaire, agressif et vindicatif, il réclame qu'on s'occupe de lui. A 1.6, H. parvient à imiter quelques mots : *papa, maman, tata* = ça. A 1.8, H. est vraiment entré dans le stade des « dialogues ». Les ressemblances avec G. à 1.3 ou 1.4 se renforcent : il imite mieux, en dépit d'une maladresse persistante ; il parvient à des simulacres, il se déguise comme son frère (plus par imitation de celui-ci que par désir d'identification, comme G.). Comme celui-ci à 1.4, H. a peur maintenant des visages nouveaux, il est timide. Il a honte quand il s'est sali (ce qui n'arrive plus à son frère). Sans doute ne ressemble-t-il pas en tous points à ce qu'était G. quatre mois plus tôt : il est resté plus

rêveur, plus passif, maladroit ; et cela explique en partie les aspects psychologiques de son retard verbal : il a moins besoin de conquérir son indépendance, ses joies proviennent moins de ses conquêtes que de sa sécurité sur les genoux de sa mère. Il n'est que plus significatif de constater le tournant dans les comportements sociaux. Il a surmonté son indifférence à l'action, il désire explorer le milieu, et le fait de façon « téméraire ». Il commence à imiter non seulement des gestes, mais encore des comportements (mais non encore des rôles). Il refuse certaines suggestions et devient capable d'agressivité. Il est malheureux lorsqu'on le gronde, quand on le quitte. On peut voir dans ces réactions le creuset de l'attitude d'intérêt à soi, ou d'amour de soi, avec ses trois composantes : plaisir de l'exploration motrice (manifeste notamment avec l'apparition de la marche), plaisir de l'imitation, souci de plaire à l'adulte, notamment par l'intériorisation de ses consignes.

L'imitation verbale du niveau du dialogue est en consonance avec ces attitudes. Immédiate ou différée, elle prolonge l'exploration sensori-motrice par une exploration de dénomination ; elle est une mise en ordre, une classification. Elle vise à provoquer les félicitations d'autrui. Elle permet à l'enfant de s'affirmer indépendant. Aux vocalisations intentionnelles, elle substitue un contrôle de soi qui est du niveau des simulacres, puisqu'il subordonne la réaction vocale à un modèle, et à une sorte de mémoire, intermédiaire entre habitude et souvenir.

Le « dialogue » a déjà quelques-uns des caractères contradictoires de l'activité linguistique : il est ouverture à autrui puisqu'il est imitation et qu'il suppose l'attention aux mots de l'adulte et à leur emploi, et en même temps il est affirmation de soi ; il signifie une réalité (l'enfant sait à quel objet s'applique le mot qu'il imite) ; mais il marque aussi l'accord de l'enfant avec celui qu'il imite, il est communication ; il exige un contrôle sur soi, sur les muscles phonateurs, mais c'est un contrôle court, qu'il s'agisse de stéréotypes comme *non*, *au revoir*, *regarde*, *attends*, ou d'imitations immédiates dans lesquelles l'écholalie joue un rôle important<sup>1</sup>.

1. L'écholalie ne suffit pas : H. a présenté depuis 1.0 une aptitude étonnante à reproduire les airs qu'on a chantés devant lui, sur le son *la* (à 1.10 p. ex. les trompettes d'Aïda). G. ne reproduit ni le rythme, ni la mélodie.

Le « dialogue » est une parole incomplète, puisque l'enfant ne s'y affirme pas vraiment lui-même, en ce qu'il a pensé, mais seulement en suivant autrui. Mais il est rendu nécessaire par la situation conflictuelle dans laquelle se trouve l'enfant après un an : à la fois appelé par les autres à les imiter et s'y prêtant volontiers, et tenté de s'affirmer dans son indépendance. En imitant ou en répétant les quelques stéréotypes qu'il a appris, l'enfant concilie cette double incitation. En même temps, son adhésion au langage adulte ouvre la voie à une transformation de ses conduites. Elles sont, avant le langage, ou désordonnées ou imitatives. Le langage leur permet de devenir signifiantes, et aide l'enfant à les organiser en fonction d'un rôle.

2° *L'accès aux mots-jugements.* — De 1.9 à 2.0, G. est parvenu aux jugements dans l'emploi de noms, d'adjectifs, de participes passés, de présents de l'indicatif. Les comportements qui apparaissent chez lui dans cette période, et qui ne sont pas représentés chez H., sont motivés pour la plupart d'entre eux par un souci d'autonomie. Ils sont caractérisés par des compositions de plus en plus complexes. On peut citer notamment : ses jeux de construction, où il vérifie l'équilibre des bois, fait des expériences pour voir (il y est très persévérant, le jeu peut durer plus d'une heure); ses imitations, qui témoignent d'une tendance à l'identification : il met du rouge à lèvres comme la mère, part « au labo » avec la serviette du père ; sa passion pour les livres d'images, pour les histoires.

Il témoigne dans ces activités d'une application qui est l'indice d'un désir de maîtrise. Cette attitude se retrouve dans ses activités interpersonnelles : il abandonne le langage bébé, ne dit plus vaou-vaou, minet, mais chien, chat. A 1.10, il refuse de céder les objets, a de longs chagrins quand on le prive de ce qu'il désire ; déso- béissant, il manifeste que la punition ne l'arrête pas, il recommence aussitôt ; à 2.0, les caprices ont diminué, il se laisse convaincre par la considération des avantages à venir. Sa timidité est très grande à 1.10 ; elle diminue à 2 ans ; en société, G. se tourne davantage vers les hommes que vers les femmes et les enfants (au contraire de H.).

On constate donc un parallélisme entre l'affirmation de soi et

le développement des mots-jugements ; mais en quoi consiste la tendance à s'affirmer ? G. ne vise pas l'identification avec les adultes. Nous ne pouvons parler que métaphoriquement d'un désir de dépassement : les motivations qui se trouvent à l'origine de ses comportements sont courtes et peu conscientes. Il s'agit d'un mécontentement à l'égard de sa sujétion, d'une recherche sur les plans les plus divers pour trouver cette autonomie qui est la condition de sa joie. G. a besoin de faire par lui-même une œuvre à la dimension de ses pouvoirs grandissants. Il refuse tout ce qui s'y oppose : ordres des parents, concurrence de ses frères, timidité et colères qui le paralysent, tout ce qui est infantile. Pour atteindre ce résultat, il lui faut parler : comprendre le langage des autres pour s'adapter à eux, bannir le langage bébé, articuler ses projets, manifester qu'il est grand, raconter un passé qui le valorise, faire valoir ce dont il a besoin.

Pendant de longs mois, H. ignore cette motivation d'autonomie. En raison, certes, de sa maladresse congénitale, de son impulsivité. Mais aussi, et de plus en plus, en raison de ses rapports avec ses frères. Son langage s'en trouve retardé : une inhibition de la parole correspond à l'inhibition de ses initiatives, à l'absence des attitudes de personnage.

Ses comportements présentent un aspect conflictuel. Ils sont pour l'essentiel, de 1.10 à 2.6, en opposition à ceux de G. Sur le plan des activités motrices, manuelles notamment, il est maladroit, ne sait pas agencer des cubes pour leur donner une forme, il n'est pas patient. Sur le plan des activités interpersonnelles, on le voit se réfugier, encore à 3.0, sur les genoux de sa mère (tandis que G. ne peut y rester « plus de deux secondes »). Il aime jouer avec ses frères à des jeux moteurs, où le rire est déclenché par la course et la chute. Il commence à accomplir des jeux de fiction (il va en classe), mais c'est par imitation de comportements, et non par imitation de rôles ; il copie surtout G., tandis que G. s'identifie à son père, à sa mère ou à son frère ; le jeu subconscient des fictions de G. semble plus profond que celui de H., qui ne prend pas l'initiative de l'imitation. H. est l'enfant « sage », qui se sépare de ses frères et qui joue de longues heures à verser de l'eau d'une casserole dans une autre.

Pourtant ce n'est là qu'une face de sa personnalité. Depuis 1.10, H. manifeste de la jalousie à l'égard de ses frères : elle est à 2.6 « extraordinaire ». Timide à l'égard des grandes personnes (à l'inverse de G. depuis 2.0), il est resté téméraire sur le plan moteur ; il est désobéissant dans ses promenades, où il n'a peur de rien. Il est opposant pour des vécilles. A 2.4, on observe chez lui des colères, fortes mais peu durables.

Sans doute peut-on émettre l'hypothèse que son retard dans l'acquisition des jugements, des verbes, des propositions avec sujet, verbe, complément (apparus seulement après 3 ans) est commandé par son incapacité à organiser ses actions. Mais on relève aussi chez lui comme une peur de parler ; entre 2.6 et 3.0 encore, le pourcentage des répétitions immédiates reste grand (37 %, contre 38 % de noms isolés et 23 % de phrases avec verbe). Il ne parle pas s'il n'y est pas encouragé, sa voix est basse. Entreprenant sur le plan moteur, il tolère mal ses incapacités sur le plan des relations interpersonnelles ; sa timidité, son acceptation des jeux solitaires (alors qu'au début de la 2<sup>e</sup> année il était inséparable de G.), ses colères aussi sont un témoignage de cette incapacité. Il se réfugie alors dans l'affection de sa mère ou dans des jeux avec l'eau, se fermant encore davantage la voie des transferts, des jeux de fiction, nécessaires au développement du langage véritable.

Cette comparaison suggère que les retards sur le plan des noms, des adjectifs, des verbes surtout, dépendent d'autres conditions encore que du retard dans l'imitation. Leur emploi suppose tout d'abord un mode primitif de comparaison, une organisation des mouvements, un contrôle : on peut en trouver les origines dans les comportements de l'intelligence pratique (où G. se montre de bonne heure plus adroit que H.). Mais il faut aussi, pour que se développent les verbes, la conscience de ce qu'il y a de nouveau dans la situation présente, de celle qui la précède, ou de celle qui va suivre. Il s'agit d'une situation hors du présent. G. y parvient dans la mesure où il fait des projets (à court terme assurément — ainsi dans ses constructions), où il joue des rôles qui exigent une combinaison d'imitations. H. n'y parvient pas parce que ses échecs le découragent dans ses tentatives d'incarner un personnage, parce qu'il ne trouve de satisfactions que par la motricité ou par



la fuite sur les genoux de sa mère. Une carence de type affectif est venue se greffer sur les insuffisances psychomotrices.

#### IV. — LES FACTEURS DES PROGRÈS LINGUISTIQUES

Cette étude comparative permet peut-être de mieux saisir par quelles médiations les facteurs fondamentaux du développement psychologique, maturation et cadres sociaux, influencent la formation des structures linguistiques qui se succèdent chez l'enfant. Il est généralement admis que chacun de ces facteurs ne peut agir qu'associé à l'autre : les apprentissages sociaux ne sont pas possibles avant que soit atteint un niveau défini des structures physiologiques, et celles-ci n'apportent à l'enfant que la possibilité d'une adaptation au milieu<sup>1</sup>. Mais quelle est la nature exacte des liens qui se constituent entre ces deux facteurs du progrès ?

Nous pouvons provisoirement les définir comme des attitudes qui se forment au cours des expériences du sujet. C'est ainsi que sur le plan du langage nous voyons G. aller au devant des autres avec une attitude active, conquérante, attentive à leurs réponses, qui le dispose à modifier ses propres comportements ; elle contraste fortement avec l'attitude passive-impulsive de H., qui l'enferme en lui-même et le rend peu perméable aux exemples d'autrui. Ce sont des attitudes de personnalité, en un double sens : elles varient d'un sujet à l'autre, chacun y adhère et s'y attache ; elles s'organisent et s'intègrent en synthèses qui donnent à la parole (comme aux autres activités) son style original.

On peut atteindre ces attitudes médiatrices par une méthode régressive : partant des structures propres à chaque niveau du langage — nature des mots, ordre, rythmes du discours, circonstances qui le suscitent, attitudes temporelles qu'il met en jeu —, on cherchera, dans l'ensemble des conduites contemporaines, les comportements qui ont des structures analogues, pour étudier ensuite leurs origines communes dans ceux qui les précèdent. A

1. Ainsi, le sourire apparaît par maturation — les enfants aveugles sourient à la voix de la mère —, mais il dépend de l'éducation de ce réflexe qu'il prenne toutes les significations qu'il acquiert au cours des échanges interpersonnels, et qu'il se transforme un comportement d'adaptation (cf. D. FREEDMAN, *Hereditary control of early social behavior*, in *Determinants of Infant Behaviour*, III, London, Methuen, 1965, p. 149-159).

côté de cette étude génétique, on peut entreprendre une étude fonctionnelle : chaque type de comportement linguistique s'explique par la fonction qu'il remplit, par les problèmes, interpersonnels notamment, qu'il contribue à résoudre, et au cours desquels se forment les attitudes qui commandent les diverses structures linguistiques. Nous étudierons brièvement les attitudes propres aux vocalisations intentionnelles, aux imitations des dialogues, aux mots jugements.

1. *Les vocalisations intentionnelles.* — Elles introduisent un contrôle du phonème, non seulement, comme les vocalisations circulaires, par son aspect auditif, mais encore par son effet sur autrui ; elles visent l'action sur autrui, elles tendent à l'intéresser, elles deviennent le moyen d'une fin qui leur est extérieure.

Les comportements les plus proches de ces réactions que nous ayons observés chez G. dans la première année se trouvent dans divers types de conduites interpersonnelles. Dès 0.8, G. provoque le rire, réagit joyeusement aux activités d'autrui (et par exemple à ses grimaces). A 0.10, il imite avec facilité : claquement des lèvres, bruit de baiser, souffler, tousser, sons divers. A 0.11, il fait bonjour avec la main, cache son visage dans les mains, provoque les rires d'autrui en recouvrant sa tête d'un drap. Aucun de ces comportements n'existe, à ces âges, chez son frère. On reconnaît en eux la structure finaliste des vocalisations intentionnelles.

Moins directement liée à celles-ci, on trouve une série de réactions interpersonnelles qui se développent à partir de 7 à 8 mois ; elles visent une action sur autrui, mais elles ne contrôlent pas l'utilisation du moyen : c'est une réaction spontanée de type émotionnel qui en tient lieu (tendre un objet pour qu'on le secoue, le laisser tomber : 0.10, à un niveau encore plus bas, tendre les bras à la mère). Ces comportements existent chez H. aussi bien que chez G.

Plus loin encore des réactions intentionnelles, on trouve les activités sur les objets. Nous avons vu qu'elles sont plus diversifiées et plus souples chez G. : elles sont commandées par le désir de reproduire des résultats fortuits et de les varier, alors que H. se contente, de 9 à 12 mois, de réactions routinières.

On peut enfin situer, au niveau le plus proche des structures physiologiques congénitales, les réactions émotionnelles qui sous-

tendent les réactions motrices et l'abord d'autrui. Leur opposition précoce chez les deux jumeaux ne permet pas de penser qu'elles doivent l'essentiel de leur structure et de leurs causes aux méthodes éducatives.

Non que celles-ci n'agissent de façon permanente. Les entretiens avec les mères révèlent que chaque progrès et chaque retard provoquent en elles des joies ou des inquiétudes, des essais pédagogiques, des attitudes différenciées. C'est ainsi que la mère de G. et H. a eu le souci de leur apporter le maximum de joie, a essayé de parler davantage à H., de lui faire faire des exercices, afin

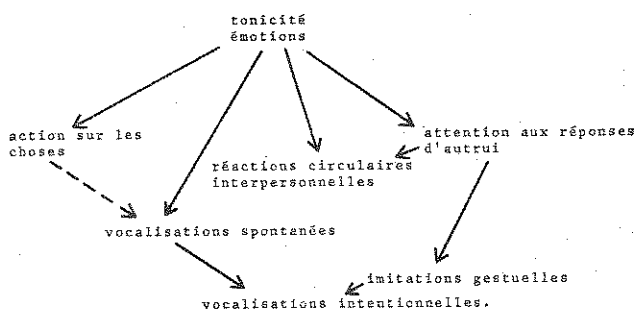


Fig. 2. — Schéma du prélangage

qu'il rattrape son retard. En même temps elle avait à son égard des attitudes très affectueuses — car elle le trouvait « sentimental ».

On arrive ainsi à l'hypothèse d'un déterminisme complexe, totalement opposée à la notion d'un déterminisme linéaire. Non seulement les vocalisations intentionnelles dépendent d'une pluralité de facteurs, mais encore chacun de ces facteurs n'agit que par l'intermédiaire de plusieurs autres, si ce n'est par l'intermédiaire de tous. L'action de chacun d'eux est ordonnée à celle des autres, dans une structure définie qui constitue une ébauche de la personnalité ; il est des facteurs prépondérants, et d'autres secondaires (voir fig. 2).

2. *Les imitations du « dialogue »*. — Encouragé à répéter des mots prononcés devant lui, l'enfant commence par « répondre » par des phonèmes habituels, qui n'imitent pas le mot entendu. Par la suite, l'imitation est capricieuse et dépend de l'humeur de l'enfant. Il

commence par répéter les mots familiers, du type *papa*, puis les mots qui se rapportent aux objets qui l'intéressent.

Aux facteurs qui commandent les vocalisations intentionnelles s'ajoute maintenant l'attention aux sons émis par l'adulte, à leur rapport avec des objets dont ils sont les signaux avant de parvenir au statut de signe, à l'acte phonatoire (on constate notamment un effort pour se corriger lorsque l'adulte répète le mot). Ces activités de contrôle nous ont paru, d'après la comparaison des jumeaux, motivées par une attitude d'intérêt à soi, à un soi social qui trouve dans l'imitation le moyen d'être félicité par autrui. Cette attitude vient dans le prolongement des réactions interpersonnelles de

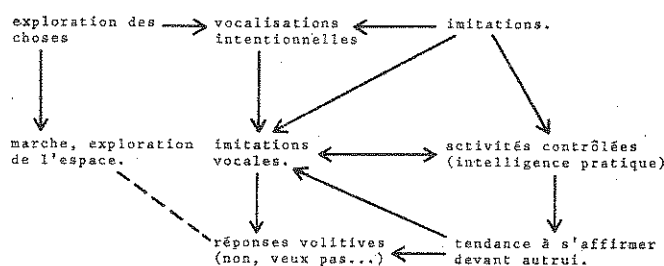


Fig. 3. — Schéma des premières imitations verbales

sympathie et des échopraxies de la première année, mais elle en diffère par l'initiative (relative) dont fait preuve l'enfant : ses conduites de dialogue visent à l'affirmation de soi, par la correction intentionnelle des actes, par un effort d'adaptation à autrui. La difficulté qu'éprouve H. à faire cet effort indique bien la nature du tournant marqué par cette conquête : il s'agit d'une première distanciation, fruste et intermittente, à l'égard de ses propres activités (voir fig. 3).

Le dialogue est la manifestation d'un langage qui est encore expression plus qu'information. Mais il ne s'agit pas seulement de l'expression de sentiments et d'émotions, il s'agit encore de la communication à autrui d'un savoir-faire, savoir-reconnaître, d'une adhésion au langage de l'adulte, d'une « bonne volonté » : celle de dépasser la condition de l'infans.

3. *Les mots-jugements.* — Ils ont une tout autre structure

temporelle que les imitations et les réponses volitives, puisqu'ils consistent, en présence d'une situation, à la reconnaître, à la rapprocher d'une autre antérieurement expérimentée, et cela en dépit des différences qui peuvent exister entre elles. Le primat de l'assimilation est nettement perceptible dans les pseudo-généralisations des débuts du langage (B. appelait *oua oua* tous les animaux, sauf les poules), mais il cède rapidement devant la critique des adultes et le désir de l'enfant de s'élever au niveau du langage adulte.

Cette structure temporelle est commune aux dénominations et aux verbes. Ceux-ci introduisent cependant une réaction plus complexe ; non seulement l'enfant identifie une action à une autre (dénommant ainsi un acte), mais encore il marque la nouveauté de cet acte dans le champ des séquences observées : ou bien il indique à autrui une activité propre intentionnelle, contrôlée ([je] *mets ça*), ou bien il indique l'activité des personnes ou des choses qui lui paraît digne d'être remarquée.

Les attitudes médiatrices qui commandent ces deux types de situation temporelle nous ont paru pouvoir être trouvées grâce à l'analyse des activités par lesquelles l'enfant s'affirme, tant sur le plan sensori-moteur que sur le plan interpersonnel.

Ce sont les comportements de rangement des objets, en particulier au cours des activités techniques, qui familiarisent l'enfant avec une classification rudimentaire. Les dénominations sont un moyen de la préciser et de la faire garantir par l'autorité des adultes. Elles en constituent une sorte de justification : lorsqu'il connaît le nom des choses, lorsqu'il sait répondre à la question *qu'est-ce que c'est ?* l'enfant devient capable de s'orienter dans son expérience constituée, puisque le nom est en relation avec le schème perceptif et avec l'usage.

Cette mise en ordre manifeste une forme élémentaire de la tendance à l'autonomie. Elle est plus nette encore avec l'emploi des verbes et des adjectifs. Ils désignent un événement, ou la qualité d'une situation, dans leur opposition à d'autres, ils sous-entendent un verbe ou une négation opposés. Le verbe, particulièrement, indique le changement, ce qui n'était pas avant et qui est maintenant, ce qui était avant et n'est plus maintenant, ce qui va être. On ne s'étonne pas de trouver ces formes linguistiques en relation

avec l'aptitude à construire, à organiser selon un projet, ainsi qu'avec les fictions, qui témoignent de l'aptitude à se situer en dehors de la situation immédiate. Il y a, dans les deux cas, transfert du sujet en dehors des données perçues, confrontation de ces données et d'une représentation encore embryonnaire.

La tendance à l'autonomie est plus nette encore lorsque l'enfant énonce ce qu'il fait ou ce qu'il a fait : c'est alors en général son personnage qu'il met en valeur. De même, quand il pose des questions sur l'endroit où se trouve un objet, sur l'auteur d'un acte, cette demande d'information donne au langage sa fonction de

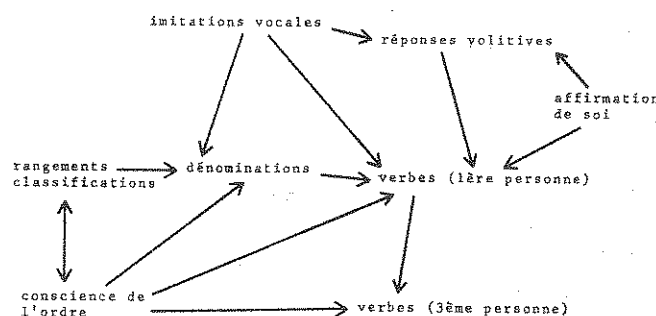


Fig. 4. — Schéma des premières formes du langage

guide pour l'action. Les comportements de construction, de projet, d'interprétation analogique (des images par exemple) constituent l'infrastructure du langage parvenu à son statut de communication pour information.

Ici encore, les interactions sont nombreuses entre les divers comportements, entre les diverses attitudes (voir fig. 4).

Les rangements, le sens de l'ordre, l'affirmation de soi sont en un sens des comportements ou des attitudes séparés les uns des autres : c'est dans le domaine de l'organisation spatiale que les uns se manifestent, tandis que les autres concernent la conquête d'une place dans le groupe. Mais il y a entre eux des échanges constants. La phrase est un des aspects de ces échanges, puisqu'elle est à la fois information sur un ordre qui existe dans les choses ou dans les événements, et communication à autrui d'une prise de position de l'enfant à son égard.

## V. — REMARQUES TERMINALES

Nous n'avons dégagé que quelques-unes des infrastructures du langage. Les problèmes de la signification notamment n'ont pas été mis au premier plan, bien qu'ils soient impliqués dans les comportements que nous avons décrits : au-delà des vocalisations, expressives mais non signifiantes, les dialogues introduisent une signification encore indécise, comme le montre la pseudo-généralisation, tandis que la dénomination et surtout les jugements supposent l'emploi de la négation, introduisent des oppositions de plus en plus précises. L'accent a été mis sur le réseau des attitudes qui sous-tendent la parole. Nous avons vu sa complexité. Parler vient dans le prolongement des réactions de sympathie qui poussent l'enfant à accueillir autrui : parler c'est imiter, c'est attirer et influencer autrui en l'imitant. Mais il n'y a pas d'imitation sans cette affirmation de soi-même qui prend racine dans l'émotivité la plus profonde, qui se renforce dans l'action sur les choses, par le contrôle du geste propre, qui se déploie dans la marche, les activités pseudo-techniques, et par la suite dans les fictions et les jeux de rôle. Parler, c'est se transformer au cours d'une expression de soi-même qui passe par la sympathie avec autrui.

Cette imitation et cette affirmation de soi sont des comportements sociaux, qui ne sont pas explicables si on ne prend pas en considération les structures sociales dans lesquelles est placé l'enfant. Structures de la société globale : la comparaison de F. et de L. nous a montré, par exemple, le rôle négatif de la pauvreté et du travail excessif des parents. Structures de la société familiale et de ses conceptions sur les rôles respectifs du père et de la mère, sur l'importance des initiatives, de la joie, de l'ordre dans la vie des enfants. Structures du langage présenté à l'enfant : de la langue qui lui est révélée, des informations, des questions, des explications, des ordres qui lui sont transmis. Ces structures sont sociales et ne peuvent pas cependant être considérées comme des réalités toutes faites dont il n'y aurait qu'à mesurer l'influence sur les comportements. Elles sont sans cesse remaniées dans les échanges qui se font entre elles, au cours de l'histoire sociale, mais aussi sous l'influence des comportements individuels.

Ceux de l'enfant lui-même contribuent à remodeler les attitudes de son entourage. C'est ainsi qu'on voit, sur le plan linguistique, la famille adopter momentanément certaines de ses innovations, les tournures, les interjections, les généralisations qu'il « propose ». Cette influence n'est jamais bien profonde. Ce sont plutôt les structures familiales qui sont remodelées par les réactions de l'enfant. Dans la famille de G. et de H., des sous-groupes, instables et inaperçus par les divers membres, se sont constitués en fonction des attitudes des jumeaux. G. et H., très proches dans leurs jeux au début de la deuxième année, en viennent vers deux ans à se séparer une grande partie de la journée ; G. prend modèle sur le père, sur le frère aîné, qu'il tyrannise quelque peu, H. cherche refuge auprès de sa mère. Les parents ont beau réagir contre cette orientation, elle s'installe, au moins pour quelque temps. Au cours de ces interactions le langage lui-même se trouve influencé, car il ne joue pas exactement la même fonction dans les communications avec les deux enfants, auxquels on ne parle pas exactement de la même façon.

Ce sont en définitive ces activités interpersonnelles diversement liées aux institutions sociales qui constituent l'infrastructure du langage de l'enfant ; elles lui fournissent, non seulement les modèles qui vont lui conférer une certaine forme, mais encore les problèmes à résoudre, les relations à instaurer entre les personnes, les motivations nécessaires à son exercice et à ses transformations : tout ce qui justifie l'existence même du langage communication.

PH. MALRIEU et J. LARRUE.

---